

REINHARD FIEHLER

## Bewertungen und Normen als Problem bei der Förderung von Gesprächsfähigkeiten

Die Entwicklung der individuellen Fähigkeiten, mündlich zu kommunizieren und Gespräche zu führen, ist ein lebenslanger, zu keinem Zeitpunkt abgeschlossener Prozess. In der kommunikativen Sozialisation des Kindes, in der Schule und in der beruflichen Sozialisation und Praxis besitzt der Ausbau dieser Fähigkeiten eine besondere Dynamik.

Der Erwerb von Kommunikations- und Gesprächsfähigkeiten kann dabei auf unterschiedliche Art erfolgen: einerseits in der *Kommunikationspraxis* selbst, zum anderen durch *systematisches Lehren und Lernen* von Gesprächsverhalten. Die Kommunikationspraxis besteht keineswegs nur darin, dass Personen miteinander reden, sondern sie reflektieren und bewerten zugleich auch ihr Gesprächsverhalten: Aus dabei entdeckten ‚Schwachstellen‘ werden Konsequenzen für vergleichbare zukünftige Situationen gezogen, damit man es dort anders und besser machen kann. Am anderen Ende der Skala stehen Versuche, Kommunikations- und Gesprächsfähigkeiten explizit in Form von Unterricht zu entwickeln und zu verändern. Mit der wachsenden Bedeutung von Kommunikation für Gesellschaften (Stichwörter: Kommunikationsgesellschaft, Versprachlichung von Gesellschaft) und in dem Maße, wie sich kommunikative Fähigkeiten zu Schlüsselqualifikationen entwickeln, gewinnt diese zweite – weniger naturwüchsige, mehr geplante – Form zunehmend an Bedeutung – in Gestalt einer unüberschaubaren Vielfalt beruflich und privat orientierter Kommunikationstrainings, aber auch in Form von Gesprächserziehung, -förderung und -unterricht in der Schule.

Will man Gesprächsverhalten – sei es in Kommunikationstrainings oder in der Schule – *systematisch* unterrichten, lehren, schulen oder trainieren, so handelt es sich dabei um ein ungemein komplexes und schwieriges Unterfangen. Es ist neben vielen anderen Gründen so komplex und schwierig, weil in diesem Prozess Bewertungen und Normen eine zentrale Rolle spielen. Keine Art der Schulung oder des Trainings von Gesprächsverhalten kommt ohne Bewertungen und den Bezug auf explizite oder implizite Normen aus. Die Bewertungen betreffen dabei verschiedene Aspekte und Dimensionen und können auf der Grundlage sehr unterschiedlicher Maßstäbe erfolgen.

Das Problem von Bewertungen, Normen und Bewertungsgrundlagen stellt sich für den schulischen Gesprächsunterricht mindestens an drei verschiedenen Stellen:

- bei der Auswahl und Begründung der zu schulenden Gesprächsfähigkeiten (s. Abschnitt 3);
- bei den Vorgaben/Handlungsanweisungen, wie das Gesprächsverhalten aussehen soll (s. Abschnitt 4), und
- bei der Überprüfung, ob das Gesprächsverhalten der SchülerInnen den Vorgaben entspricht (s. Abschnitt 5).

Dieser Beitrag möchte die Rolle von Bewertungen und Normen im Prozess der Schulung von Gesprächsverhalten<sup>1)</sup> genauer untersuchen und darstellen, welche Probleme mit ihnen verbunden sind. Dies scheint mir notwendig, weil im Kontext schulischer Gesprächsförderung die Bewertungsproblematik selten explizit thematisiert wird.<sup>2)</sup>

Dieser Artikel reflektiert dabei insbesondere auch, welchen Beitrag die Gesprächsforschung als eine im Wesentlichen *deskriptive* Disziplin, deren zentrale Aufgabe darin besteht, tatsächliches Gesprächsverhalten und die ihm zugrunde liegenden Regularitäten explizierend zu beschreiben, in diesem Zusammenhang leisten kann. Zu fragen ist, ob und wie die Methodik der Gesprächsforschung einerseits und ihre deskriptiven Aussagen andererseits zur Einschätzung und Bewertung eines faktischen Gesprächsverhaltens genutzt werden können.<sup>3)</sup> Der Beitrag steht damit im Kontext der Überlegungen, ob und wie die linguistische Gesprächsforschung beim Erwerb und der Veränderung kommunikativer Fähigkeiten angewandt werden kann.<sup>4)</sup>

## 1. Gesprächsforschung

Die Gesprächsforschung hat sich – in mehreren Varianten und unter verschiedenen Bezeichnungen – in den letzten 25 Jahren als eigenständige Teildisziplin innerhalb der Sprachwissenschaft etabliert. Ihr Ziel ist die wissenschaftliche Erforschung der *Organisationsprinzipien* von Kommunikation und der *Regularitäten* des kommunikativen Handelns in Gesprächen. Die *Aufzeichnung* authentischer Gespräche, ihre detaillierte *Verschriftlichung* (Transkription) und die *Analyse* dieser Transkripte unter aus dem Material entwickelten Fragestellungen bilden den Kern der gesprächsanalytischen Arbeitsweise. Auf der Basis dieser Methodologie hat die Gesprächsanalyse umfangreiche Untersuchungen zu den kommunikativen Besonderheiten der verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen (Schule, Gericht, Arzt-Patienten-Kommunikation, Bürger-Verwaltungs-Kommunikation, Kommunikation im Unternehmen etc.), der massenmedialen und der privaten Kommunikation durchgeführt. Resultat dieser Untersuchungen sind generalisierende deskriptive Aussagen über Regularitäten des Gesprächsverhaltens (z. B. über befolgte Regeln, Muster und Handlungsschemata).

In den Untersuchungen der Gesprächsforschung wurden aber nicht nur Organisationsprinzipien und Regularitäten erkennbar. Die Detailsicht machte auch deutlich, dass Gespräche häufig nicht ‚optimal‘ verlaufen, sondern dass Verständigungsprobleme und Kommunikationsstörungen in vielfältigen Formen auftreten (Fiehler 1998)<sup>5)</sup>. Die Beobachtung

(1) Sprechen und Gesprächsverhalten werden als unterrichtliche Leistung immer schon in Form der mündlichen Note (mit-)bewertet. Diese Bewertung und Zensurierung der mündlichen Beteiligung am Unterricht nach Qualität und Quantität der Beiträge steht hier nicht zur Debatte. Es geht lediglich um Bewertungen von Gesprächsverhalten im Kontext von Gesprächsschulung, also wenn Gesprächsverhalten expliziter Unterrichtsgegenstand ist. Ob das Resultat einer solchen Gesprächsschulung zensiert werden soll, ist eine andere Frage; vgl. hierzu Grünwaldt in diesem Band.

(2) Dies betont auch Neuland (1995, S. 9). Wenn die Frage der Bewertungskriterien für die Qualität von Gesprächsverhalten aufgegriffen wird, geschieht dies häufig in sehr allgemeiner Weise wie bei Weisgerber (1983, S. 255 f.), der Wahrhaftigkeit, Verständlichkeit, Angemessenheit, Sachgerechtigkeit und Sprachrichtigkeit als Bewertungsdimensionen benennt. Zu Bewertungskriterien für schriftliche Texte vgl. Nussbaumer (1995).

(3) Der Beitrag ist damit zugleich auch ein erster Schritt zur „Explikation und Legitimation“ der „impliziten“ didaktischen Vorstellungen“ der angewandten Gesprächsforschung, wie Neuland (1996, S. 171) sie einfordert.

(4) Zur Anwendung der Gesprächsforschung in verschiedenen Bereichen vgl. Fiehler/Sucharowski (1992) und Brünner/Fiehler/Kindt (i. V.). Speziell zur Anwendung im Bereich der schulischen Gesprächsförderung vgl. Becker-Mrotzek (1995), Schoenthal (1995), Neuland (1996), Vogt (1997) und Becker-Mrotzek/Brünner (1997).

und Analyse solcher Kommunikationsprobleme hat die Gesprächsforschung zunehmend dahin geführt, sich nicht mehr nur als theoretisch-analytische, sondern zunehmend auch als anwendungsorientierte Disziplin zu verstehen.<sup>6)</sup>

## 2. Bewertungen und Normen in der Gesprächsschulung – ein kleines Beispiel

Ziel der betrachteten Unterrichtsstunde<sup>7)</sup> ist, einen Titel für die geplante Klassenzeitung zu finden. Dieses inhaltliche Ziel steht im Vordergrund, zugleich findet aber auch auf einer zweiten Ebene Gesprächsschulung statt: Die SchülerInnen sollen implizit lernen, wie man in einer Gruppe systematisch und geordnet zu einer Entscheidung kommt. Geschult wird also ein bestimmter Typ von Gespräch. Diese Gesprächsform ist nicht explizit Unterrichtsgegenstand und wird nicht gesondert thematisiert, sondern die SchülerInnen sollen am Modellfall lernen, den der Lehrer für sie und mit ihnen organisiert. Der Lehrer hat bestimmte Vorstellungen im Kopf, wie solche kommunikativen Prozesse der Entscheidungsfindung ablaufen sollen, um effektiv („und um viertel nach acht wissen wir wie das Ding heißt“ (Partiturfäche 40)) und unter Anhörung aller Positionen zu einem Ergebnis zu kommen. Der Lehrer hat sich dazu ein „Vorgehen überlegt“ (41), das als Globalstruktur für das Gespräch mehrere Runden vorsieht. Dieses Vorgehen wird aber – wie gesagt – nicht im Zusammenhang vorgestellt und expliziert, sondern es wird durch den *Vollzug demonstriert* und dabei lokal durch Beschreibungen und Handlungsanweisungen an die SchülerInnen realisiert. Das Vorgehen in der ersten Runde beschreibt der Lehrer wie folgt: „wir werd'n jetzt in der ersten Runde jeden der n Vorschlag gemacht hat bitten den noch mal zu nennen und zu erklären'. was er sich dabei gedacht hat und wa/rum er den eventuell gut findet“ (41–45). In einer zweiten Runde sollen dann „spontan Äußerungen“ (157) zu den Titelvorschlägen gesammelt werden. Es folgt noch eine „dritte Runde“ (159), über deren Inhalt jedoch aus dem vorliegenden Transkriptausschnitt nichts hervorgeht.

Für die Vorstellung der Titelvorschläge gibt der Lehrer ein bestimmtes Äußerungsformat vor: „man kann über solche Titel natürlich auf der Ebene entscheiden find ich gut oder *net* ... eh ... das is aber keine Entscheidung sondern die die Entscheidung müsste getan werden mit dem Satz find ich gut *weil*“ (26–30). Dieses Format wird dann bei den sechs Titelvorstellungen von ihm strikt eingeklagt, sofern die SchülerInnen es nicht von sich aus produzieren: „begründe mal“ (59), „weil“ (82), „ich möchte das aber verstehen was ihr daran gut findet ich verstehs einfach nicht“ (98–99).

(5) Diese Probleme werden – wie gesagt – in der Kommunikationspraxis von vielen SprecherInnen selbst bemerkt. Antos (1996, S. 4) versteht den großen Erfolg der Sprachratgeberliteratur als Folge und Bearbeitungsversuch von solchen bemerkten Sprach- und Kommunikationsproblemen: „In ihrer Gesamtheit spiegelt diese Literatur vermeintliche oder tatsächliche *Sprach- und Kommunikationsprobleme der Öffentlichkeit* und zwar aus der Perspektive ihrer praxisorientierten Lösungen.“ Die Methodologie der Gesprächsforschung erlaubt im Vergleich mit der Ratgeberliteratur jedoch sehr viel differenzierte Untersuchungen der Ursachen und Wirkungen von Kommunikationsproblemen.

(6) So existiert beispielsweise seit 1987 der Arbeitskreis „Angewandte Gesprächsforschung“, der sich die Umsetzung gesprächsanalytischer Forschungsergebnisse in Kommunikationsberatung und -training sowie die theoretische Reflexion dieser Umsetzung zur Aufgabe gemacht hat.

(7) Es handelt sich um Unterricht im gymnasialen Zweig einer additiven Gesamtschule, Jahrgang 8. Aufzeichnung und Transkription dieser Schulstunde stammen aus dem Korpus von Rüdiger Vogt, dem ich herzlich für die Überlassung danke. Zitiert wird mit Angabe der Partiturfäche nach dem Transkript „das Zeitung“. Ein Auszug aus dem Transkript ist in Vogt (1997, S. 145–146) veröffentlicht. Vogt führt anhand dieses Transkripts vor, wie Konversationsanalyse und Funktionale Pragmatik – zwei Richtungen der Gesprächsforschung – mit authentischem Material arbeiten und welche unterschiedlichen analytischen Fragestellungen sie dabei verfolgen.

Wenn SchülerInnen sich in dieser ersten Runde zu den Titelvorschlägen äußern, wird dies vom Lehrer unterbunden: „wir kommentieren das jetzt bitte erstmal nicht“ (52–53), „wir akzeptieren das erstmal als gesagt wir kommentieren das noch nicht wir hören uns erst mal alle ändern an“ (56–58). Es wird deutlich, dass der Lehrer klare Vorstellungen darüber hat, welche Form die Äußerungen und das Gespräch haben sollen, um in effektiver Weise kommunikativ zu einer kollektiven Entscheidung zu kommen. Die Vorstellungen reichen vom Format einzelner Äußerungen über die Zulässigkeit von Äußerungen in einzelnen Gesprächsphasen bis zur Globalstruktur des Gesprächstyps. Diese Vorstellungen werden vom Lehrer ohne explizite Begründung als Norm gesetzt. Und das faktische Gesprächsverhalten der SchülerInnen wird an dieser Norm gemessen und bewertet. Wenn es ihr nicht entspricht, wird das Gesprächsverhalten der SchülerInnen moniert und die Einhaltung der Norm eingeklagt. So bewertet der Lehrer mit einem Monitum<sup>8)</sup> wie „wir kommentieren das jetzt bitte erstmal nicht“ (52–53) den vorausgehenden Beitrag eines Schülers als verfrüht und an dieser Stelle noch nicht angebracht. Monita dieser Art haben Wirkungshypothesen zur Voraussetzung, in diesem Fall eine Annahme wie: ‚Wenn ein Beitrag an einer dafür nicht vorgesehenen Stelle platziert wird, führt dies dazu, dass die Entscheidungsfindung weniger effektiv verläuft.‘ So expliziert, lässt sich diese Hypothese nun durchaus problematisieren: Gilt dies immer und in allen Kontexten? Kann ein an nicht vorgesehener Stelle platzierter Beitrag auch andere Wirkungen haben? Vor allem aber: Welche empirischen Belege und Evidenzen gibt es für die Geltung dieser Wirkungshypothese? etc.

Betrachtet man die Globalstruktur der Entscheidungsfindung, so wird deutlich, dass sie eine Moderatorenrolle erfordert, die stark vorstrukturiert und der sich die anderen Beteiligten unterzuordnen haben. Der Moderator ist der Garant der Effektivität. Selbstbestimmung und gleiche Beteiligungschancen in Hinblick auf Form und Ablauf der Entscheidungsfindung sind nicht gegeben.

Diese Problematisierungen laufen auf die Frage hinaus, woher der Lehrer denn nun weiß, dass die von ihm für die Entscheidungsfindung propagierte Gesprächsform besser, effektiver ist als die, die SchülerInnen von sich aus angewandt hätten. Er mag dies aufgrund seiner Erfahrungen meinen und für plausibel halten, auf ein gesichertes gesprächsanalytisches Wissen kann er jedenfalls nicht zurückgreifen. Dies rückt die Normen für Gesprächsverhalten, die der Lehrer setzt und auf deren Grundlage er das konkrete Gesprächsverhalten der SchülerInnen bewertet, in ein anderes Licht. Was der Lehrer lehrt, ist *ein* kommunikativer Weg, zu einer Entscheidung zu kommen, und er ist vermutlich *anders* als die geläufige Praxis der SchülerInnen. ‚Variatio delectat‘ mag ein hinreichendes Motiv für Gesprächserziehung sein, ob aber der normativ gewiesene Weg der bessere, effektivere etc. ist, bleibt m. E. eine offene Frage.

### 3. Die Auswahl der zu schulenden Gesprächsfähigkeiten

Schulische Lernziele im Bereich der Gesprächsfähigkeiten können sich beziehen auf

- den Erwerb bzw. die Optimierung bestimmter *Gesprächsformen oder -typen* (z. B. Erzählen, Diskussion, kollektive Entscheidungsfindung, Konfliktgespräch etc.);

(8) Zum Monierungsschema vgl. Fiehler (1995).

(9) Betrachtet werden hier nur Lernziele, die sich auf nichtreproduktives Kommunikationsverhalten beziehen. Mündliche Äußerungsformen wie die Gestaltung eines Gedichtvortrags bleiben außer Acht.

(10) Welche Gesprächstypen die Gesprächsforschung wie genau untersucht hat, ist sicher z. T. zufällig und korreliert keineswegs immer mit der gesellschaftlichen Bedeutsamkeit der Gesprächsformen. So sind z. B. Verkaufsgespräche in

- den Erwerb bzw. die Optimierung der Fähigkeiten zur Bearbeitung *lokaler Gesprächsaufgaben* (z. B. dem anderen zuhören, sich angemessen einbringen, den anderen ausreden lassen, auf frühere Beiträge eingehen, jemandem widersprechen etc.) und
- die *sprachliche und sprecherische Gestaltung* der Gesprächsbeiträge (z. B. argumentieren im Fünfsatz, sich klar und einfach ausdrücken, die Aussagen begründen, in ganzen Sätzen sprechen, vermeiden von Formulierungen wie *würde ich mal sagen* etc.).<sup>9)</sup>

Betrachten wir die drei Bereiche im Einzelnen:

(1) Unmöglich kann die gesamte Vielfalt der Gesprächstypen Gegenstand schulischer Gesprächserziehung sein, so dass sich die Frage einer Auswahl stellt. Im Beispiel ergibt sich die Auswahl des zu schulenden Gesprächstyps aus einem Projektzusammenhang, in dem ein kollektiver Entscheidungsprozess notwendig wird. Die Auswahlfrage muss aber zugleich auch systematisch bearbeitet werden. Hierzu bedarf es einer *Typologie* der Gesprächsformen und einer *Begründung*, welche Gesprächsformen für die gegenwärtige und zukünftige, schulische und außerschulische Kommunikationspraxis der SchülerInnen besonders relevant sind und deshalb geschult werden sollen. Typologien können sehr unterschiedlich differenziert und systematisch sein. Sie reichen von der Ad-hoc-Zusammenstellung (vorverständlich relevanter) Gesprächsformen bis zu elaborierten Typologien, die sich in der jeweils zugrunde gelegten Systematik sehr stark unterscheiden können (Hundsnurscher 1994). Wichtig ist hier nur, darauf hinzuweisen, dass die Auswahl einer expliziten Typologie folgen sollte und dass die Differenziertheit und Systematik der Typologie den Lerngegenstand ‚mitbestimmt‘. Kennt z. B. eine Typologie nur ganz allgemein „Streitgespräche“, so wird eine Schulung anders aussehen, als wenn man von speziellen Untertypen als Lernziel ausgeht.

Bei der Frage der Auswahl der zu schulenden Gesprächstypen und des Setzens von Prioritäten kann die Gesprächsforschung wenig direkte Hilfestellung geben. Die Bewertungen und Begründungen, die hier eine Rolle spielen, sind weitgehend außersprachlich fundiert. Ganz entscheidend dürfte hier sein, inwieweit die betreffenden Gesprächsformen für die Lebenspraxis der SchülerInnen relevant sind (und die SchülerInnen dies ebenso sehen) und ob sie ohne zu starke Anteile von Simulation in der Unterrichtssituation realisiert werden können.

Die Gesprächsforschung kann allenfalls darauf verweisen, dass sie die einzelnen Gesprächsformen sehr unterschiedlich genau untersucht hat. D. h. das empirische Material (Gesprächsaufzeichnungen und Transkripte), das für Unterrichtszwecke zur Verfügung gestellt werden kann, ist von unterschiedlicher Quantität und Qualität. Entsprechend gibt es auch Unterschiede darin, wie weit die gesprächsanalytischen Einsichten in die Regularitäten und Probleme der einzelnen Gesprächsformen reichen.<sup>10)</sup> Dies sind Aspekte, die eine Auswahl indirekt mitbeeinflussen könnten.

(2) Fähigkeiten für die Bearbeitung lokaler Gesprächsaufgaben lassen sich auch als kommunikative Basisqualifikationen bezeichnen. Sie sind nicht auf einzelne Gesprächstypen beschränkt, sondern können an bestimmten Stellen im Verlauf sehr unterschiedlicher Gespräche erforderlich werden. Lernziele, die sich auf den Erwerb solcher kommunikativen Basisqualifikationen beziehen, finden sich in einer Reihe von Lehrplänen, u. a. auch in dem Hessischen Rahmenplan für das Fach Deutsch auf der Sekundarstufe I von 1995.<sup>11)</sup>

ihren vielfältigen Formen bisher empirisch völlig unzureichend untersucht. Als Auswahlkriterium schien eine Zeitlang das Prinzip zu gelten, immer ‚exotischere‘ und spektakulärere Gesprächstypen zu untersuchen.

(11) Dort wird beispielsweise genannt: „– eigene Vorstellungen für andere verständlich vorbringen; [...] – andere im Gespräch gelten lassen, aber sich auch behaupten“ (Hs Sek I, 95, S. 11).

Die Schulung der Fähigkeiten zur Bearbeitung lokaler Gesprächsaufgaben birgt zwei Probleme: Zum einen wieder die Frage, welche lokalen Fähigkeiten geschult werden sollen und wie sie zu begründen sind, und zum anderen stellt sich die Frage nach der Reichweite der Anwendung dieser Fähigkeiten. Es ist ersichtlich, dass in die Auswahl und Begründung der zu schulenden lokalen Gesprächsfähigkeiten in massiver Weise Normvorstellungen über wünschbares Kommunikationsverhalten bzw. über ‚ideale‘ Kommunikation eingehen: So einsichtig und sympathisch ein mögliches gesprächsbezogenes Lernziel wie ‚den anderen ausreden lassen‘ auf den ersten Blick erscheint, so klar ist auf den zweiten doch auch, dass gegenläufige Zielsetzungen denkbar sind (‚möglichst großen Gesprächsraum für sich selbst beanspruchen‘) und dass es eine Frage der zugrunde gelegten Gesprächsnormen ist, welches Ziel propagiert wird. Es ist auch deutlich, dass dieses Lernziel in der Gesprächspraxis mit anderen Zielen (z. B. ‚sich in ein Gespräch einbringen‘) konfliktieren kann. D. h. die Formulierung dieses Lernziels ist zu pauschal und bedarf einer Differenzierung in Hinblick auf Kontexte und Situationen. Gerade wenn Lernziele als generell geltend formuliert sind und so den Anschein großer Allgemeinheit erwecken, erweist es sich bei genauerer Betrachtung häufig als notwendig, die Reichweite ihrer Anwendbarkeit zu spezifizieren.

So macht Schmitt (1997) z. B. deutlich, dass es viele Kontexte gibt, in denen ein Nicht-ausreden-Lassen bzw. Unterbrechen von den Beteiligten nicht als problematisch empfunden wird bzw. sogar notwendig ist und erwartet wird. Die Gesprächsforschung ist hier auf der Basis ihrer deskriptiven Arbeit in der Lage zu überprüfen, ob und wie ein postulierte Gesprächsverhalten in der Kommunikationspraxis vorkommt und mit welchen Problemen es verbunden ist. Die Vielfalt der empirischen Gesprächskonstellationen sorgt dabei für notwendige Differenzierungen.<sup>12)</sup>

(3) Die Förderung kommunikativer Fähigkeiten kann sich letztlich auch auf die sprachliche und sprecherische Gestaltung von Gesprächsbeiträgen beziehen. Auch hier stellt sich massiv die Frage nach der Herkunft und Begründung der Lernziele. Die oben schon angeführten präskriptiven Normen für die Gestaltung von Gesprächsbeiträgen (z. B. argumentiere im Fünfsatz, drück dich klar und einfach aus, begründe die Aussagen, sprich in ganzen Sätzen, vermeide *ich würde mal sagen*-Formulierungen etc.) orientieren sich ersichtlich nicht an der empirisch vorfindbaren Kommunikationspraxis. Im Gegenteil: Sie bewerten diese als nicht optimal und versuchen in Absetzung davon, ‚effektivere‘ Formen zu propagieren. Dabei wird unterstellt, dass die jeweiligen kommunikativen Ziele und Zwecke in der propagierten Form besser realisiert werden können als im bisherigen, ‚naturwüchsigen‘ Modus des Kommunizierens.

Hier muss – wie schon bei der Beispielsanalyse – gefragt werden, welche empirischen Evidenzen es für diese Wirkungshypothesen gibt, m. a. W., wie der Nachweis geführt wird, dass und in welcher Hinsicht das faktisch vorfindbare Kommunikationsverhalten wirklich ineffektiv ist, und wie nachgewiesen wird, dass die vorgeschlagenen alternati-

---

(12) Ein anderes Beispiel: Eine Aussage wie ‚Zu Beginn eines Gesprächs begrüßen sich die Gesprächspartner wechselseitig‘ mag plausibel sein und in vielen Fällen zutreffen, ist empirisch aber nicht die ganze Wahrheit. So zeigt Pothmann (1997) z. B., dass die Eröffnung von Verkaufsgesprächen in Schuhgeschäften unterschiedlichen Typs stark voneinander abweicht. Während in dem Comfort-Geschäft eine Begrüßung durchgängig erfolgt, ist sie im Young-Fashion-Geschäft nur in 25 von 62 Fällen zu beobachten. Auch hier wird wieder die Notwendigkeit zu einer Differenzierung deutlich, die nur durch eine Analyse authentischen Materials zu erreichen ist.

(13) „Das Zentrale geschieht unserer Auffassung nach in der Praxis des täglichen Miteinander-Redens – im Unterricht und außerhalb. [...] Gesprächserziehung erfolgt implizit durch das gute Gespräch.“ (Linke/Sitta 1987, S. 24) Weitere nachrangige Komponenten schulischer Gesprächserziehung sind für sie die analytische Beschäftigung mit Ge-

ven Verhaltensweisen eindeutig ‚besser‘ sind. Die Gesprächsforschung ist gegenüber solchen rein präskriptiven Normen skeptisch. Normen, auf die Gesprächsanalytiker im Prozess der Anwendung rekurrieren, sind im Wesentlichen *deskriptiv* begründet, sie beruhen auf empirischen Regularitäten. Sie basieren auf deskriptiven Einsichten in Organisationsprinzipien und Regularitäten der Kommunikation, wie sie in gesprächsanalytischen Untersuchungen herausgearbeitet werden. *Sprich im ganzen Satz!* z. B. ist von daher keine für eine gesprächsanalytisch fundierte Schulung propagierbare alternative Norm (auch wenn sie im Bewusstsein vieler Menschen als Zielvorstellung verankert ist), weil sie rein präskriptiv und nicht deskriptiv begründet ist. Normale mündliche Kommunikation vollzieht sich, ohne dass es zu Problemen kommt, zu erheblichen Teilen nicht in der Satzform. Die Satzform ist zwar funktional für schriftliche Texte, nicht aber in gleicher Weise für die Aufgaben, die beim gesprächsweisen Sprechen zu bewältigen sind: „Die Reflexion auf die Unterschiede zwischen Sprechen und Schreiben ist daher eine der Voraussetzungen für eine vernünftige Beurteilung mündlicher Kommunikation im Alltag und im Unterricht.“ (Bayer 1984, S. 314–315)

#### 4. Handlungsanweisungen für das Gesprächsverhalten

Der Erwerb von Gesprächsfähigkeiten kann – wie gesagt – zum einen naturwüchsig in der freien kommunikativen ‚Wildbahn‘ erfolgen. Dies kann unterstützt und in Bahnen gelenkt werden, indem man SchülerInnen besonders häufig mit Anlässen z. B. für eine kollektive Entscheidungsfindung konfrontiert. Das Lernen erfolgt in diesem Fall nebenbei und implizit im wiederholten Vollzug nach der Devise: Schafft man nur die Anlässe, werden die SchülerInnen die entsprechenden Fähigkeiten schon erwerben. Linke/Sitta (1987) aus sprachwissenschaftlicher Sicht<sup>13)</sup>, aber auch der Hessische Rahmenplan für das Fach Deutsch auf der Sekundarstufe I (1995)<sup>14)</sup> sehen hierin die wichtigste Komponente schulischer Gesprächserziehung.<sup>15)</sup>

Ein solches Konzept des Erwerbs von Gesprächsfähigkeiten vermeidet eine zentrale Schwierigkeit des expliziten Lehrens von Kommunikation: Will man nicht auf das Selbstlernen im Vollzug bauen, muss sich der Gesprächsunterricht dazu äußern, wie die betreffenden Gesprächsformen, die lokalen Gesprächsaufgaben und die sprachliche Gestaltung von Gesprächsbeiträgen aussehen und realisiert werden sollen, d. h. sie müssen in Form von *Handlungsanweisungen* für die SchülerInnen operationalisiert werden. Werden solche Vorgaben gemacht, so bedeutet dies auch: So wie ich sage, dass es getan werden soll, ist es besser getan. Der Gesprächsunterricht muss also positive normative Vorgaben machen, die besagen, wie der Gesprächstyp, die Gesprächsaufgabe oder der Gesprächsbeitrag zu realisieren ist.

Zwei Probleme liegen dabei auf der Hand: Woher kommen diese Handlungsanweisungen und was gewährleistet, dass ihre Befolgung zu einem ‚besseren‘ Gesprächsver-

---

sprächen anderer, die Beschäftigung mit eigenem Gesprächsverhalten und spezielle Übungen; vgl. Linke/Sitta 1987, S. 24–25.

(14) „Die in diesem Arbeitsbereich zu entwickelnden kommunikativen Handlungsformen werden hauptsächlich im Rahmen der realen alltäglichen Unterrichtskommunikation gelernt.“ (Hs Sek I, 95, S. 10)

(15) Grünwaldt (in diesem Band) bestreitet dies – m. E. zu Recht – mit dem Argument, dass die den Unterricht ausmachenden Gesprächsformen – er thematisiert vor allem das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch und Gruppenarbeit – nicht vielfältig genug seien, um auf das Spektrum der erforderlichen Gesprächstypen vorzubereiten: „Schülerinnen und Schüler erlernen sie [mündliche Kommunikation; R. F.] nicht ‚irgendwie nebenbei‘ oder durch Teilnahme am Unterrichtsgespräch bzw. an schulischer Gruppenarbeit.“

halten führt? Und: Wie erkennt man die Situationen, in denen die Handlungsanweisungen zu befolgen sind?

Es ist ersichtlich, dass die Handlungsanweisungen einer *vorverständlichen Reflexion* von typischen Schwachstellen und Problemen (z. B. der Gesprächsform ‚kollektive Entscheidungsfindung‘) entstammen. Sie werden hauptsächlich auf der Basis von kommunikativem Erfahrungswissen formuliert (z. B.: *Wenn gemeinsam eine Entscheidung getroffen werden soll, lassen die Beteiligten einander häufig nicht aussprechen und gehen nicht auf die Beiträge der Vorredner ein, so dass dabei nichts herauskommt*). Die vorverständliche Reflexion und das Erfahrungswissen sind aber wenig genau und detailliert, sondern zusammenfassend, pauschalisierend und entsprechend allgemein. Handlungsanweisungen werden auf dieser Grundlage formuliert, indem die so repräsentierte kommunikative Praxis negativ bewertet und im nächsten Schritt negiert wird. Die Negation führt dazu, dass (meist) ein gegenteiliges Verhalten (oder ein in bestimmter Weise andersartiges) propagiert wird. Die Propagierung der Negation – z. B. ‚sich wechselseitig ausreden lassen und auf die Beiträge der Vorredner eingehen‘ – hat dabei die (nicht immer explizierte, aber mitverstandene) Annahme zur Voraussetzung, dass die kollektive Entscheidungsfindung durch die Realisierung des gegenteiligen Verhaltens für die Beteiligten zu einem besseren, zufriedenstellenderen Resultat führt. Die Gewährleistung der Wirksamkeit und Effektivität der so gewonnenen Vorgaben bzw. Handlungsanweisungen besteht jedoch allein darin, dass sie die Negation einer als negativ eingeschätzten Praxis sind und eine gewisse Plausibilität besitzen: eine dünne Basis, die nicht unbedingt zum Erfolg führen muss.

Die Gesprächsforschung hat hier einen anderen Zugang. Sie verlässt sich nicht auf Erfahrungswissen, sondern sie analysiert auf der Grundlage von authentischen Aufnahmen und Transkripten, was Gesprächspartner in der differenzierten kommunikativen Wirklichkeit tun, und erzeugt damit ein detaillierendes *analytisches Wissen* (was für kollektive Entscheidungsfindungen jedoch noch in einem breiten Maße zu leisten wäre). In diesen Analysen lassen sich auch solche Verhaltensweisen herausarbeiten, die nicht nur im Einzelfall, sondern mit einer gewissen Regelmäßigkeit (unabhängig von konkreten Personen) in sichtbarer Weise zu Problemen führen. Diese Verhaltensweisen lassen sich aufgrund der Materialanalysen relativ umfassend zusammenstellen. Die Gesprächsforschung *beschreibt* also zunächst systematische *Kommunikationsprobleme*. Der nächste Schritt besteht darin, für einzelne dieser Verhaltensweisen, die sich als problematisch erweisen, das *Spektrum alternativer Handlungsmöglichkeiten* zu explizieren. Wichtig ist hier, möglichst viele Alternativen in ihren Konsequenzen, Wirkungen und Implikationen zu durchdenken. Die *Bewertung* der Alternativen erfolgt gemeinsam, wobei durchaus unterschiedliche Wertungen möglich sind, und es bleibt den SchülerInnen überlassen, welche Möglichkeit oder Möglichkeiten sie für eine Erprobung in der Praxis auswählen. Diese prinzipielle Offenheit, die Präskription in Form bestimmter Handlungsanweisungen so weit wie möglich vermeidet, stößt dabei aber häufig auf anders geartete Erwartungen der Schülerinnen, die wissen wollen, wie es denn nun ‚richtig‘ ist. Wesentliches Lernziel der gesprächsanalytischen Kommunikationsschulung ist aber die Einsicht, dass dies im Bereich der Kommunikation oft nicht eindeutig und mit Sicherheit gesagt werden kann.

Ein zweites Problem ist mit der Anwendung von Handlungsanweisungen verbunden. Handlungsanweisungen gelten in der Regel für Situationsklassen, nicht nur für singuläre, konkrete Situationen. Die Attraktivität von rezeptartigen Handlungsanweisungen besteht gerade in dieser Reduktion von Vielfalt und in der Abkehr von Singularität zugunsten einer scheinbaren Verlässlichkeit allgemein geltender Anweisungen. Suggestiert wird, dass



man sich nicht mit der Vielfalt der Situationen auseinander zu setzen brauche, sondern sich auf allgemeine, situationsübergreifende Anweisungen verlassen könne.

Die Allgemeinheit der Handlungsanweisungen bringt aber als Kehrseite der Medaille ein *Subsumptionsproblem* mit sich: Für jede konkrete Situation in einem individuellen Gespräch, das ja eine singuläre und ‚einzigartige‘ Hervorbringung der Interagierenden in der jeweiligen Situation ist, stellt sich die Frage, ob sie von dem Typ ist, dass die Handlungsanweisung angewandt werden kann oder muss.

Werden im Gesprächsunterricht solche Handlungsanweisungen vermittelt, bringt dies also das Problem mit sich zu entscheiden, wann man die Anweisung anwenden kann oder muss: Die Anwendung von Handlungsanweisungen setzt die Fähigkeit voraus, ständig die laufende Interaktion zu analysieren und zu typisieren, um zu erkennen, wann eine Situation so beschaffen ist, dass man sie anwenden kann. Diese Fähigkeit jedoch wird im Gesprächsunterricht meist nicht gleichermaßen geschult. Man lernt zwar, was man machen soll, aber die Fähigkeit und Kapazität zur Umsetzung werden nicht in gleicher Weise verbessert. Hier wird allein auf das exemplarische Üben, oft nur in Simulationen gesetzt. Eine systematische Erhöhung der Umsetzungskompetenz findet nicht statt.

Diese Ausführungen bedeuten nicht, dass es unsinnig ist, mit allgemeinen Handlungsanweisungen zu arbeiten. Im Gegenteil: Keine Gesprächsschulung wird ohne sie auskommen. Man braucht sie, um nicht in der unüberschaubaren Zahl der Einzelfälle unterzugehen. Die Überlegungen machen aber deutlich, dass diese Anweisungen nicht ‚zu‘ allgemein sein dürfen und dass es allein mit ihrer Vermittlung nicht getan ist, sondern dass – als zentrale Aufgabe – die Fähigkeiten zur Umsetzung systematisch geschult werden müssen.

## 5. Überprüfung des Lernerfolgs

Wenn Gesprächsfähigkeiten im Unterricht gelehrt wurden, stellt sich die Frage, ob sie auch gelernt worden sind. Dies lässt sich in speziellen Übungen feststellen, mit denen man überprüfen kann, ob die SchülerInnen jetzt über die betreffenden Fähigkeiten – z. B. in einer bestimmten Form Entscheidungen zu treffen – verfügen, oder es kann sich im weiteren Verlauf des Unterrichts zeigen, wenn die betreffenden Fähigkeiten gefordert sind. In jedem Fall geht es aber darum, festzustellen und zu bewerten, ob ein Lernerfolg eingetreten ist, ob die SchülerInnen jetzt eine bestimmte Gesprächsfähigkeit erworben bzw. verbessert haben. Dazu muss sich die Aufmerksamkeit in besonderer Weise auf das Gesprächsverhalten richten: Es findet ein entsprechendes Monitoring statt. Das Gesprächsverhalten, das von SchülerInnen als Reaktion auf bestimmte Lernziele im Bereich mündlicher Gesprächsfähigkeiten produziert wird, wird dabei unter verschiedenen Aspekten bewertet, u. a. ob es die betreffenden Ziele realisiert, und das heißt, ob es den SchülerInnen gelingt, die Vorgaben in ein konkretes Gesprächsverhalten umzusetzen.

Gesprächsbesprechungen sind in dieser Hinsicht immer auch Bewertungsdiskurse: Eine Verhaltensweise wird als falsch, schlechter, ineffektiv, unfunktional, störend etc. gekennzeichnet, während eine andere als richtig, besser, effektiver, funktionaler, angenehmer usw. herausgestellt wird. Diese Bewertungen müssen dabei keineswegs explizit formuliert werden, sondern durch das Setting ist klar, dass bewertet wird. In diesen Bewertungsprozessen können verschiedene *Maßstäbe* eine Rolle spielen:

- Wie ist der intuitive Eindruck des Gesprächsverhaltens (finde ich gut, gefällt mir nicht)?
- Entspricht das Gesprächsverhalten den (normativen) Vorgaben?

- Führt das Gesprächsverhalten zu Kommunikationsproblemen?
- Ist das Gesprächsverhalten funktional/zweckmäßig?

Die Maßstäbe haben ihre je spezifischen Vor- und Nachteile. So ist z. B. wohl relativ leicht zu entscheiden, ob ein Gesprächsverhalten gesetzten Vorgaben entspricht. Die Frage ist dabei nur, wie zielführend und sinnvoll diese Vorgaben sind (s. o.): Ist durch ihre Berücksichtigung das Gesprächsverhalten wirklich ‚besser‘ geworden oder realisiert es zwar die Vorgaben, ist dadurch aber nicht unbedingt effektiver? Für den Gesprächsunterricht besteht hier die Gefahr einer Zirkularität, die wenig Bezug zur Realität haben muss. Beim dritten und vierten Maßstab besteht das Problem darin, diejenigen kommunikativen Verhaltensweisen zu identifizieren, die zu Kommunikationsproblemen führen bzw. die unzweckmäßig sind. Auch bei diesen Prozessen spielen Bewertungen eine zentrale Rolle.

Die Gesprächsforschung wendet vor allem die beiden letztgenannten Maßstäbe an. Die Identifizierung von Kommunikationsproblemen, wobei auch die Beteiligten der Meinung oder davon zu überzeugen sein müssen, dass solche vorliegen, ist für die Gesprächsforschung der entscheidende Schritt, um im Sinne von Kommunikationsschulung aktiv zu werden.<sup>16)</sup> Solange keine kommunikativen Problemlagen ermittelt sind, besteht aus ihrer Sicht kein Handlungsbedarf. Sie agiert damit eher reaktiv als antizipatorisch-präskriptiv.

Neben diesen beiden Maßstäben spielt für die Gesprächsforschung eine Rolle, ob und wie weit ein Gesprächsverhalten von der deskriptiv ermittelten ‚Normalform‘ abweicht. Normalformen, wie sie sich in kommunikativen Regeln, Mustern oder Handlungsschemata widerspiegeln, sind gesellschaftlich für bestimmte Zwecke ausgebildete Standardlösungen für kommunikative Anforderungen. Sie legen das Gesprächsverhalten nicht im Detail fest, aber sie umreißen den Rahmen, in dem es sich üblicherweise bewegt. Die Normalformen haben sich vielfach bewährt und sind im Zuge ihrer Ausarbeitung optimiert worden. Wechselseitig wird erwartet, dass man sie benutzt und dass man nicht ohne Not gegen sie verstößt, sie modifiziert oder sie außer Acht lässt. Sie besitzen so die *normative Kraft des Faktischen und Bewährten*. Mit der Abweichung von Normalformen erhöht sich deutlich die Wahrscheinlichkeit von Kommunikationsproblemen.

Die allgemeinere Frage ‚Was ist ein gutes Gespräch(sverhalten)?‘ lässt sich aus der Sicht der Gesprächsforschung mit der Angabe von drei Bedingungen beantworten: Ein gutes Gespräch liegt vor,

- wenn keine (gravierenden) Verständigungs-/Kommunikationsprobleme auftauchen;
- wenn die Beteiligten der Meinung sind, dass der beabsichtigte Zweck mit vertretbarem Aufwand realisiert wurde, und
- wenn das Gespräch(sverhalten) nicht zu stark von der jeweiligen Normalform abweicht.

Das, was als ein unbefriedigendes, schlechtes oder gar misslungenes Gespräch erfahren und benannt wird und den Impetus zur Verbesserung der Kommunikation auslöst, zeichnet sich dadurch aus, dass eine oder mehrere dieser Bedingungen nicht erfüllt sind. Analysiert man ‚schlechte‘ Gespräche, so stellt man im Regelfall fest, dass ihr Zweck nicht oder nur mit überdurchschnittlichem Aufwand realisiert werden konnte, was seinen Grund darin haben kann, dass Kommunikationsprobleme aufgetreten sind und/oder die bewährten Bahnen der Normalform verlassen wurden.

Die Gesprächsforschung ist mit diesen Maßstäben für ein gutes Gespräch(sverhalten) primär funktional orientiert. Darüber hinaus ist sie zum einen nicht besonders anspruchsvoll (etwa in dem Sinne, dass gute Gespräche exzeptionell wären und sich durch hervor-

(16) Zum Verfahren der Identifizierung von Kommunikationsproblemen vgl. Fiehler (1995, S. 11).

stechende Merkmale auszeichneten) und zum anderen räumt sie der Einschätzung der Beteiligten einen großen Stellenwert ein.

Auch die Gesprächsforschung kommt, wenn sie in Prozessen der Gesprächsförderung und -schulung praktisch wird, nicht ohne Bewertungen und Normen aus. Sie kommen vor allem zum Tragen bei der Identifizierung von Kommunikationsproblemen, der Alternativenfindung und dem Vertrauen auf die normative Kraft des Faktischen.

Dabei ist die angewandte Gesprächsforschung aber generell darum bemüht, dass es primär nicht *ihre* Bewertungen und Normen sind, sondern dass hinsichtlich dieser Bewertungen und Normen mit den Beteiligten Konsens hergestellt wird. Sie zeigt z. B. am Material, wo ihrer Auffassung nach Kommunikationsprobleme auftreten – und dies geht nicht ohne Wertungen –, aber sie versucht Konsens zu erzielen, dass auch die Beteiligten die betreffenden Phänomene als problematisch empfinden. Normativ ist ferner ihre Auffassung, dass Verhaltensweisen, bei denen sich durch empirische Analysen zeigen lässt, dass sie systematisch zu Kommunikationsproblemen führen, vermieden werden sollten. Auch beim Finden alternativer Verhaltensweisen stehen die Wertungen der Beteiligten im Vordergrund. Am ausgeprägtesten normativ ist die angewandte Gesprächsforschung, wenn sie eingespielte Regularitäten, Muster und Gesprächsschemata bewusst macht und darauf orientiert, sie auch der zukünftigen kommunikativen Praxis zugrunde zu legen.

## 6. Zusammenfassung

Fasst man zusammen, was die Gesprächsforschung im Rahmen der schulischen Gesprächsförderung und insbesondere in Hinblick auf die Problematik von Bewertungen und Normen leisten kann, so sind folgende Punkte zu nennen:

- Sie kann für die zu schulenden Gesprächsfähigkeiten – seien es Gesprächsformen, lokale Gesprächsaufgaben oder die sprachliche Gestaltung von Gesprächsbeiträgen – authentisches Sprachmaterial in Form von Gesprächsaufzeichnungen und Transkriptionen zur Verfügung stellen. Der Unterricht ist damit nicht mehr auf Erinnerungen an solche Gesprächsereignisse oder auf konstruierte Beispiele angewiesen. Die Transkripte ermöglichen eine sehr detaillierte Beschäftigung mit bestimmten Gesprächsphänomenen. Ihre Analyse ist die Grundlage für kognitives Lernen über das ‚Funktionieren‘ von Kommunikation und für die gesprächsweise Entwicklung des Spektrums von Alternativen, die in einer bestimmten Situation möglich sind. Dies ergänzt das praktische Einüben entsprechender Fähigkeiten in simulativen Kontexten oder unter Realbedingungen.
- Die Gesprächsforschung beschreibt für die betreffenden Phänomene, wie Gesprächspartner es üblicherweise machen (wie sie gemeinsam eine Entscheidung treffen, wie sie jemandem widersprechen, wie sie ihre Beiträge sprachlich gestalten). Sie beschreibt so Normalformen und die Regeln, Muster und Handlungsschemata, aufgrund derer die Beteiligten sie realisieren.
- Sie beschreibt ferner systematische kommunikative Probleme, die bei den einzelnen Gesprächsformen, den lokalen Gesprächsaufgaben und der sprachlichen Gestaltung von Gesprächsbeiträgen auftreten. Eine spezielle, aber wichtige Klasse dabei sind Probleme, die daraus entstehen, dass von Normalformen abgewichen wird.
- Auf dieser Grundlage zeigt die Gesprächsforschung Möglichkeiten, wie diese Probleme vermieden werden können oder, wenn sie aufgetreten sind, mit welchen kommunikativen Verfahren sie gelöst werden können.

- Durch die Analyse von Schulungssituationen kann die Gesprächsforschung die expliziten, vor allem aber die impliziten Normen herausarbeiten, die dort eine Rolle spielen. Sie werden auf diese Weise diskutierbar.
- Und letztlich kann die Gesprächsforschung zeigen, ob Vorgaben bzw. Handlungsanweisungen, die in der Schulung propagiert werden, in der Gesprächspraxis gelten, d. h. ob sie ‚realistisch‘ sind oder ob sie zu allgemein und übergeneralisierend sind.

## Literatur

- Antos, Gerd (1996): Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings. Tübingen.
- Bayer, Klaus (1984): Mündliche Kommunikation. In: Hopster, Norbert (Hrsg.): Handbuch „Deutsch“ für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I. Paderborn, S. 307–333.
- Becker-Mrotzek, Michael (1995): Angewandte Diskursforschung und Sprachdidaktik. In: Der Deutschunterricht 1/1995, Jg. 47, S. 16–24.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (1997): Gesprächsanalyse und Gesprächsführung. In: RAAbits Deutsch/Sprache. Impulse und Materialien für die kreative Unterrichtsgestaltung. 13. Ergänzungslieferung. Heidelberg.
- Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hrsg.) (i. V.): Angewandte Diskursforschung: Kommunikation untersuchen und lehren.
- Fiehler, Reinhard (1995): Implizite und explizite Bewertungsgrundlagen für kommunikatives Verhalten in betrieblichen Kommunikationstrainings. In: Biere, Bernd U./Hoberg, Rudolf (Hrsg.): Bewertungskriterien in der Sprachberatung. Tübingen, S. 110–131.
- Fiehler, Reinhard (1997): Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining. In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hrsg.) (i. V.): Angewandte Diskursforschung: Kommunikation untersuchen und lehren.
- Fiehler, Reinhard (Hrsg.) (1998): Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Opladen u. Wiesbaden.
- Fiehler, Reinhard/Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.) (1992): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (1995): Rahmenplan Deutsch. Sekundarstufe I. Wiesbaden.
- Hundsnurscher, Franz (1994): Dialog-Typologie. In: Fritz, Gerd/Hundsnurscher, Franz (Hrsg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen, S. 203–238.
- Linke, Angelika/Sitta, Horst (1987): Gespräche: Miteinander reden. Ein Basisartikel. In: Praxis Deutsch. Heft 83, 1987, S. 14–25.
- Neuland, Eva (1995): Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung – Gesprächsförderung. Entwicklungen, Tendenzen und Perspektiven. In: Der Deutschunterricht 1/1995, Jg. 47, S. 3–15.
- Neuland, Eva (1996): Miteinander Reden Lernen. Überlegungen zur Förderung von Gesprächskultur. In: Peyer, Ann/Portmann, Paul R. (Hrsg.): Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuttelkinder. Tübingen, S. 161–178.
- Nussbaumer, Markus (1995): Bewertungskriterien für die Sprachberatung in der Schule. In: Biere, Bernd U./Hoberg, Rudolf (Hrsg.): Bewertungskriterien in der Sprachberatung. Tübingen, S. 74–90.
- Pothmann, Achim (1997): Diskursanalyse von Verkaufsgesprächen. Opladen.
- Schmitt, Reinhold (1997): Rollenspiele als authentische Gespräche. Überlegungen zu deren Produktivität im Trainingszusammenhang. In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hrsg.) (i. V.): Angewandte Diskursforschung: Kommunikation untersuchen und lehren.
- Schoenthal, Gisela (1995): Anregungen aus der angewandten Gesprächsforschung für die schulische Gesprächserziehung. In: Der Deutschunterricht 1/1995, Jg. 47, S. 25–29.
- Vogt, Rüdiger (1997): Zum Verhältnis von Gesprächsanalyse und Gesprächsdidaktik. In: Pabst-Weinschenk, Marita/Wagner, Roland W./Naumann, Carl Ludwig (Hrsg.): Sprecherziehung im Unterricht. München u. Basel, S. 138–158.
- Weiserger, Bernhard et al. (1983): Handbuch zum Sprachunterricht. Beiträge zur Theorie und Praxis. Weinheim.